

Arte, Costumbres, Institucionalidades: lecturas de Choque

1

José Domingo Garzón

Resumen:

Se procede a un abordaje crítico que toma como eje el tema del arte en la educación, en la perspectiva de las diversas institucionalidades que pueden concitarse. Se habla de la institucionalidad formal en los ámbitos escolares, parcialmente permeada por los reclamos de inserción de la educación artística; de la institucionalidad que implica la costumbre y la tradición desde la informalidad, que por supuesto ha contribuido grandemente a informalizar la formación en artes, casi como condición inherente; y de la institucionalidad política que atribuye a la enseñanza des-escolarizada de las artes un rol curativo, cuando no sanador, frente a lo que se da en llamar con frecuencia “problemas socialmente relevantes”. Intentaremos polemizar sobre el uso terapéutico del arte en la sociedad, el que ha sido alentado desde la escuela y desde los artistas, a menudo en procura de una legitimación innecesaria. Por último, se abocará el reclamo por la independencia de los discursos de la educación artística frente a las agendas temáticas del arte, en procura de instaurar escenarios que faciliten una “institucionalización” concertada del arte en la escuela, en el ámbito escolar, en la educación.

Palabras clave:

Arte, costumbres, institucionalidades.

Art, Mores and Institutional Construction: A Hard Reading

Abstract:

Taking the role of arts in education as the main axis, this paper addresses in a critical way the different institutional constructions and backgrounds in which it may take place. There is current talking around formal institutional constructions in the school, partially permeated by claims of insertion of arts education. At the same time, we talk about how traditions and customs are institutionalized, as they contribute to a certain extent to render informal the education in arts, and so, almost as an inherent condition. Then, political institutions attribute a curative role to a “descholarized” teaching of arts, in front of the so called “socially relevant issues”. So, we will try to argue about this therapeutic use of arts within society that have been invoked by the school and by many artists, perhaps in an unnecessary intent of acquiring legitimation. Finally, we will pick up the claim for independence of thought in arts education in front of the thematic agenda of arts, aiming to build new sceneries that may bolster a concerted institutionalization of arts in the school and in education.

Key words:

Arts, mores, institutions, institutionalization.



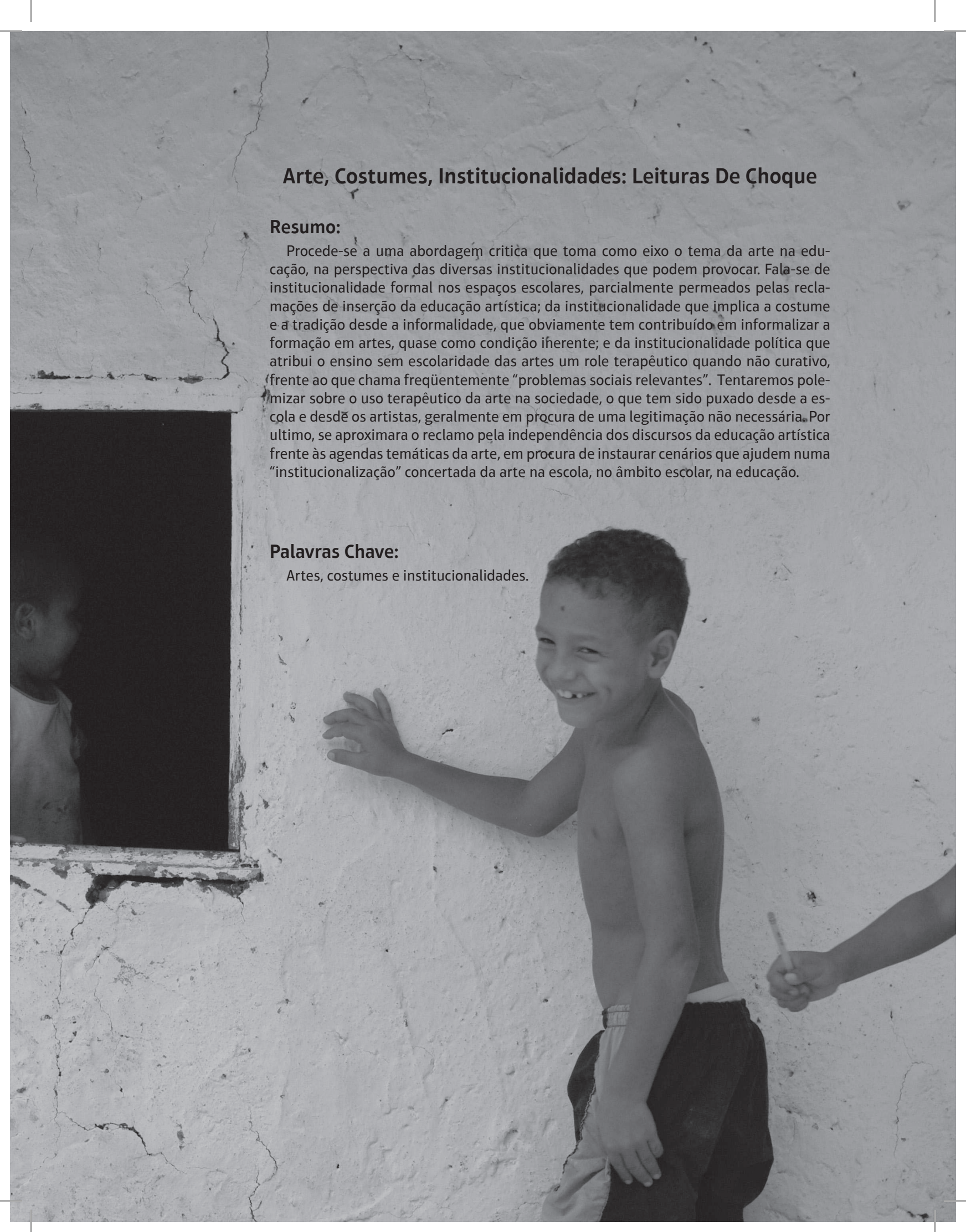
Arte, Costumes, Institucionalidades: Leituras De Choque

Resumo:

Procede-se a uma abordagem crítica que toma como eixo o tema da arte na educação, na perspectiva das diversas institucionalidades que podem provocar. Fala-se de institucionalidade formal nos espaços escolares, parcialmente permeados pelas reclamações de inserção da educação artística; da institucionalidade que implica a costume e a tradição desde a informalidade, que obviamente tem contribuído em informalizar a formação em artes, quase como condição inerente; e da institucionalidade política que atribui o ensino sem escolaridade das artes um role terapêutico quando não curativo, frente ao que chama freqüentemente “problemas sociais relevantes”. Tentaremos polemizar sobre o uso terapêutico da arte na sociedade, o que tem sido puxado desde a escola e desde os artistas, geralmente em procura de uma legitimação não necessária. Por ultimo, se aproximara o reclamo pela independência dos discursos da educação artística frente às agendas temáticas da arte, em procura de instaurar cenários que ajudem numa “institucionalização” concertada da arte na escola, no âmbito escolar, na educação.

Palavras Chave:

Artes, costumes e institucionalidades.



Institucionalidades, escuela y artistas

Así como decía el escritor y político uruguayo José Enrique Rodó*, “un hombre es muchos hombres”, en el concepto de la institución o la institucionalidad, existen muchas institucionalidades. Las hay formales, las hay aquellas que por fuerza de la costumbre se instauran. Otras que son instaladas por agentes o actores sociales desde su accionar, en la dimensión de cofradías o de asociaciones que adquieren un peso específico, un amplio rol.

No obstante, en su acepción más “institucional”, ensayaría delimitar la institucionalidad como aquello derivado de la institución, y la institución como algo que ha sido colectivamente aceptado y por lo tanto legitimado a través de las leyes o las normas que dan vida a los acuerdos; y en otro sentido cultural, lo que resulta como fruto de una tradición, el arraigo y la costumbre.

Esta demarcación será importante para el desarrollo de la mirada

que nos proponemos echar sobre el asunto, dado que cuando se hable de institución o institucionalidad, en referencia al arte o a las prácticas artísticas contemporáneas, no necesariamente se pensará en las equivalencias de los debates contemporáneos sobre la educación artística.

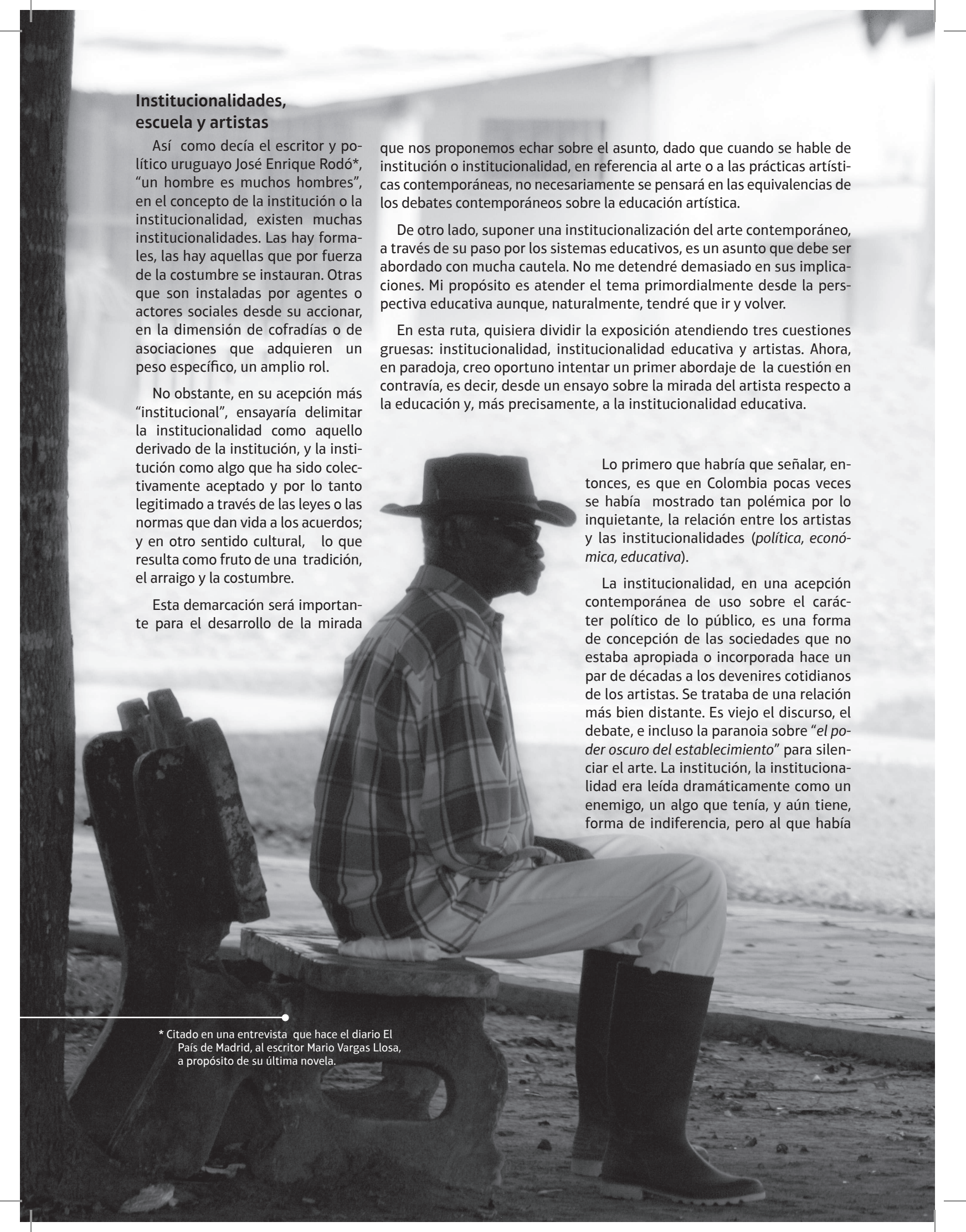
De otro lado, suponer una institucionalización del arte contemporáneo, a través de su paso por los sistemas educativos, es un asunto que debe ser abordado con mucha cautela. No me detendré demasiado en sus implicaciones. Mi propósito es atender el tema primordialmente desde la perspectiva educativa aunque, naturalmente, tendré que ir y volver.

En esta ruta, quisiera dividir la exposición atendiendo tres cuestiones gruesas: institucionalidad, institucionalidad educativa y artistas. Ahora, en paradoja, creo oportuno intentar un primer abordaje de la cuestión en contravía, es decir, desde un ensayo sobre la mirada del artista respecto a la educación y, más precisamente, a la institucionalidad educativa.

Lo primero que habría que señalar, entonces, es que en Colombia pocas veces se había mostrado tan polémica por lo inquietante, la relación entre los artistas y las institucionalidades (*política, económica, educativa*).

La institucionalidad, en una acepción contemporánea de uso sobre el carácter político de lo público, es una forma de concepción de las sociedades que no estaba apropiada o incorporada hace un par de décadas a los devenires cotidianos de los artistas. Se trataba de una relación más bien distante. Es viejo el discurso, el debate, e incluso la paranoia sobre “*el poder oscuro del establecimiento*” para silenciar el arte. La institución, la institucionalidad era leída dramáticamente como un enemigo, un algo que tenía, y aún tiene, forma de indiferencia, pero al que había

* Citado en una entrevista que hace el diario El País de Madrid, al escritor Mario Vargas Llosa, a propósito de su última novela.



y hay que pedirle que apoye y sostenga el arte. La institucionalidad aún no leída como una construcción conjunta de derechos. La institucionalidad como la materialización hostil del Estado.

Sin embargo, los referentes antiguos a la relación arte-sociedad-institucionalidad no son válidos para estos tiempos, en tanto, y por separado, lo que conocemos hoy por arte, por sociedad, por política, son conceptos distantes y por ende distintos. La dimensión de la institucionalidad se refleja en la complejidad de los sistemas de participación y de gobierno. Sin duda desde la Constitución del 91, se han venido construyendo otros paradigmas de referencia para entender la relación de los sujetos con el Estado, con la institucionalidad. Y ello también surte al arte. No se percibe que la ciudadanía, la sociedad ni los artistas hayan anticipado estas transformaciones. Se diría que ha habido un acomodamiento paulatino, casi inconsciente, pero no adelantado a los hechos.

Al amparo de esa relación nueva, inaugurada como se dijo desde la Constitución del 91, la manera como los artistas re-significaron su relación con el Estado y el poder, apareció como una oportunidad de trascender la sobrevivencia, conocida desde los innumerables relatos de la marginalidad, para ingresar a los rituales de las relaciones económicas, de los apoyos abiertos, principalmente en los ámbitos de la creación y la circulación, a través de la redacción de proyectos que atendían ini-

ciativas y ejercicios de mercadeo diversos, los que antes sencillamente no se daban, a viva cuenta de que la gestión cultural y los empeños por la circulación artística tenían muy pocos escenarios, todos ellos asociados a élites de gestores que tenían vínculos directos con el poder, es decir, con la "institucionalidad política" de entonces, cuando esta, la institucionalidad, era comprendida como un escenario de poder y de dádivas selectivas, traducible en un ejercicio de nobleza y desprendimiento de parte de los jefes del poder en ejercicio, o de los impulsos de políticos amigos que, gracias a los auxilios que podían dispensar a voluntad, auparon algunas iniciativas de casas de cultura, museos, salas de teatro y demás escenarios privados.

Esta suerte de ampliación de los campos de acción de los artistas y las organizaciones artísticas hacia los espacios de la gestión, mediante aparatajes inéditos, significó una eclosión de esquemas de gestión, que indistintamente apuntaban a escenarios de aprovechamiento de los recursos públicos, pero ahora sometidos a convocatorias y concursos, los que encontraron en los lugares de la formación, o en la educación artística, un magnífico pretexto para justificar a las propias entidades artísticas, es decir, justificar su propia existencia, al darles carácter de iniciativas de promoción educativa.

Entonces, puestos a reflexionar sobre el sentido de los recursos que se distribuían desde las administraciones públicas centrales, se dio la oportunidad, o la coyuntura, o la moda del "saldo social", más exactamente del "saldo pedagógico", principio según el cual los proyectos, o parte muy importante de los mismos, deberían tener un componente de formación a fin de justificar una idea de proyección social desde allí.

Casi de la noche a la mañana, los artistas nos improvisamos como educadores. La inmensa mayoría de los proyectos que fueron engrosando las bodegas de las convocatorias, tenían incorporada la clave del éxito: la educación, bien fuera a través de talleres intensivos, de conversatorios, de explicaciones y redundancias sobre las obras o los procesos de creación, o ambos; así que cuando una obra de arte circulaba, lo hacía con previo o posterior compromiso explicativo, "didáctico" a las audiencias, o con una estrategia pedagógica incorporada, pero en todo caso, con moralejas explícitas.

Esta suerte de perturbación del rol social del artista, su confusión con los supuestos engranajes educativos y la posibilidad de solventar indicadores institucionales de impacto en la formación social sobre la educación, ha tergiversado y quizá envilecido sustantivamente la relación entre el artista, su obra, su



público y la sociedad, otorgándole un rol que no necesariamente le es propio, no al menos en los supuestos de una protección social educativa, con, hay que decirlo, muy poca resistencia de los artistas, quienes, en muchos casos y a contrapelo, vimos en la posibilidad del acto educativo una posibilidad también de subsistencia, al amparo de los discursos de superficie sobre el juego, la lúdica y los talleres de expresión libre que empezaron a proliferar de manera extraordinaria y que hoy, sin lugar a ninguna duda, son el eje, la columna vertebral de la *formación* artística en el país, y cuando no de la educación artística propiamente dicha, sí de los simulacros de su sentido, lo que se traduce en los inicios de las prácticas disciplinares como tal.

De hecho, aquí se podría hablar de una primera instancia de la institucionalización, la cual, como se ve, se ha ido consolidando desde la perspectiva de la connivencia entre artistas y funcionarios públicos, las más de las veces artistas que entienden (entendemos, entendíamos) que ya que el arte, o la expresión, o la

experiencia artística por sí misma no completaba la idea de la inversión social sobre el arte, a empujones fuimos incorporando el asunto educativo a sus costas.

Y mientras tanto, la “institucionalidad educativa” en sí, no ha logrado concitar ni concertar un escenario educativo para las artes en la educación regular; no ha podido abordar la pregunta en la estructura fundamentalmente cognitiva del valor y el sentido de la educación artística, quizá no porque no quiera, ni porque exista una corriente retardataria, cavernaria, que no da paso al legítimo derecho que tenemos para educarnos integralmente, sino más bien porque, me temo, ni los académicos ni los artistas sabemos muy bien el papel que puede cumplir el arte en la educación.

Y no lo sabremos con alguna holgura mientras sigamos parapetados en los discursos un tanto ingenuos del ludicismo desaforado, de la libertad, de la imaginación creadora y de tantos lugares que se han vuelto comunes a fuerza de parecer cómodos.



Arte y escuela: impermeabilidades y lugares harto comunes

Ahora, quiero anticipar el último punto de esta reflexión con una advertencia. En ese último punto, pondré de manifiesto la necesidad de la independencia de la educación artística respecto a los debates del arte. Diré que arte y educación artística son asuntos diversos. No obstante, desde ya, voy a apelar a reflexiones centradas puramente en ciertos asuntos del arte, que sonarían contradictorios si no anticipo esta advertencia.

“La artística” como se llama en los escenarios educativos, es el lugar del juego, es el lugar de la alegría, es el lugar en el que, en apariencia, se rompen las reglas y las camisas de fuerza de una educación científicista y pragmática. Y es desde allí, desde esa postura ingenua, desde donde se alienta también la suerte de una continuidad marginal sobre el arte en la educación y, en general, la educación artística. Los lineamientos de la educación artística que se han estado ensayando desde hace más dos décadas, tratan de afianzar, con la mejor intención, programas por áreas, coherentes con un conocimiento canónico de las artes, básicamente en sus vertientes historicistas y de la práctica sistemática de ejercicios para conseguir habilidades musicales, escénicas, plásticas, danzarias.

Sin embargo, esto tiene sus pliegues. El arte contemporáneo, aquel que arrancó desde las primeras décadas del siglo XX, y que se ha radicalizado en sus miradas en las postrimerías del mismo siglo y en los inicios del XXI, no ha hecho otra cosa que cuestionar y problematizar no solamente las variantes meramente disciplinares de las artes, sino el propio rol social del arte.



Esto ha debido traer ya, como consecuencia, un par de fenómenos que no es posible detectar fácilmente, en cuanto su incidencia en los lineamientos o políticas educativas respecto al arte: por una parte, cuestionarse en los ámbitos educativos la división entre las seis o las siete "bellas artes", o prácticas artísticas, y pretender que cada una de ellas tenga, por separado, su lugar en la escuela, lo cual no solo es económicamente inviable, sino que acentúa la dependencia sobre las nociones puramente disciplinares, yo diría que arcaicas, del arte.

La segunda cuestión es sobre el sentido mismo del arte en la escuela, respecto a lo que podríamos llamar lecturas de contacto y contexto social. Es de todos conocido que el arte que ha iluminado el decurso de la construcción humana, ha sido esencial cuando enumera las crisis de las sociedades, es decir, cuando se ocupa de leer a dichas sociedades. Parte sustantiva del arte contemporáneo no ha hecho más que recoger una suerte de tradición de sentido que inició, hasta donde se sabe, de los griegos, con Eurípides y Aristófanes a la cabeza; que es ostensible en cada novelista, cada pintor, cada poeta, cada músico que ha legado una mirada apasionada de su época al controvertirla, al advertir sus desvíos. Esta es la pugna. El arte en la educación, como recurso de uso, como un hacer, como activismo formal, se enfrenta a otra mirada de algo que se podría denominar como honestidad intelectual: la sospecha fundamental sobre el sentido primordial, de su génesis, de su origen, que traduce esa necesidad humana tan natural a su condición: la sospecha del paraíso, la necesidad del infierno, o al revés, según como se vea la cosa. En todo caso, la necesidad de tensar las reflexiones vitalistas a través de los simbólicos lenguajes del arte.


Arte, educación, institucionalidad: presunciones sobre la enseñabilidad

Tradicionalmente, desde que existe como área de formación, el arte ha sido básicamente tematizado desde el *estudio de la cosa*, del producto, de la obra, de la biografía del autor. El arte como un acto del conocimiento que se referencia desde lo tangible, para luego intentar traducirlo en la mimesis, en la imitación del que aprende. La institucionalidad educativa, como en todos los campos del conocimiento, se siente cómoda en la tradición. Y en cuanto a su pedigrí, no hay como la leyenda de obras y artistas que hinchán de orgullo a toda la humanidad: ¿quién no conoce a Leonardo Da Vinci como el paradigma, más que del artista, del hombre? El alma, la mente universal, el inventor.

Una cuestión que puede ayudar a desembarazarse de la incómoda cuestión de arte en la educación, ya que estamos poniendo tan ferozmente en tela de juicio el asunto de su institucionalización desde la tradición, puede estar en lo que es *inherente* al arte, o mejor, lo que es previo al arte, lo que anticipa al arte como fenómeno social y como mercancía.

¿Qué concita el arte? ¿Qué está detrás de lo que conocemos como arte? ¿Qué necesidad da vía y vida al arte? ¿Vamos a dar por superada esta pregunta, a decir que en la noche de los tiempos la pregunta





se hizo mito y el mito se manifestó en “la cosa” y que esa cosa, ese ícono, esa manifestación se volvió arte y que es “la cosa” terminada, de lo que se ocupa la educación? En otras palabras, ¿es un saber, el arte, que se retoma para propósitos formativos desde lo que cronológicamente ha logrado en última instancia?

En términos de lo que “le es propio”, pero también en términos del conocimiento mismo y puro, el arte puede ser fundado y refundado. De hecho lo es, por cada generación, incluso por cada sujeto. Cervantes, Joyce, Beckett, refundan los géneros. Borges da cuenta innumerables veces de la transitoriedad de los seres, es decir, de sus artes. Allí, en potencia, hay una pregunta de sentido sobre el “qué” de la educación en las artes.

Y quizá en este punto exista la veta que permita ahondar, como lo han hecho otros, en la oportunidad de revisar currículos, contenidos, tematizaciones, didácticas y estrategias educativas sobre el arte en la educación. Potencialmente, si me aparto de la tradición funcionalista del arte en la educación, el acceso a los aprendizajes a través del juego, la sensibilización y demás formas de terapia, para preguntar no solamente por el “pecado original” del arte, sino por su potencial de ser refundado por cada sujeto que se anima a su praxis, habrá una posibilidad de zafarse de las ataduras impuestas por los propios académicos, en su afán de justificar los beneficios que supuestamente el arte trae a la escuela, en la valoración de la institucionalidad política de la que hablábamos.



Institucionalidades: conformación y formación

En el ideal de la escuela, en los itinerarios de la formación, prevalece la imagen de formar productores o consumidores del arte: los unos, los talentosos, que puedan ser diagnosticados con anticipación, para luego ser encauzados hasta ser grandes figuras que promuevan el orgullo nacional. Los segundos, como eficaces consumidores del arte. Es una visión un poco decadente, la verdad, un poco victoriana: el ciudadano que colma los teatros y las salas de ópera, que más tarde llega a casa y, en su rincón favorito, enciende una lámpara para ser fotografiado en la penumbra, mientras lee un libro, en fin.

Sin embargo, puede ser una presunción legítima de la alta cultura, así que por ahora, en lo que tiene que ver con los artistas de dicho perfil, dejemos el asunto del mercado, de la fama y del talento para quienes deciden un plan de vida como tales.

Pero en términos de la educación artística, parece imprescindible desligar las agendas de los artistas de aquellas que deben ser propias a la educación artística.

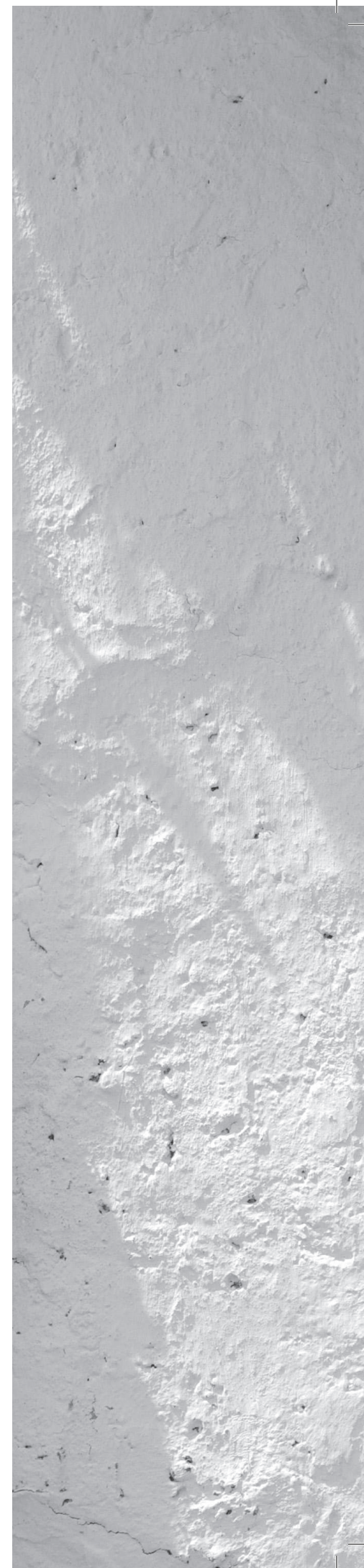
En el *manifiesto en 27 tonos*², que se hizo desde el grupo de Arte y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, hay un reclamo por construir una interpretación de destino sobre el asunto de la educación artística, que tiene que empezar por liberarse de las preocupaciones del arte, o más precisamente de las disciplinas o las prácticas artísticas.

Si pensáramos en la noción de la institucionalización, o la re-institucionalización del asunto de la educación artística en la educación, habría que insistir en que nosotros, los académicos, somos responsables de dicha institucionalización. No lo harán las oficinas ni los comités consultivos de los ministerios o las secretarías de educación, ellos necesitan criterios, bases y consultas. Nosotros, los académicos, como institución, podemos leer en el potencial de la misma institucionalización, el rumbo del arte, o de lo artístico, con su estela de sinónimos, contenidos, contenedores: desde los discursos de las estéticas, hasta las correspondencias éticas, sociales, de sentido, sobre lo que le es propio, o le debería ser propio al arte en la escuela, en la educación.

Los abundantes discursos de uso positivista de la educación artística en la perspectiva lúdica, a los que nos hemos referido no sin cierta saña, que buscan la realización y la felicidad del jugador, no son los que liberan al sujeto, porque el sujeto no debe liberarse de nada. ¿Liberarse de la cultura que lo formó, de la familia, de la memoria, de su propia historia? ¿Liberarse de la pobreza de referentes, de su incultura?

No. En un proyecto educativo, se sabe, el sujeto no tiene que liberarse, debe contrastarse, es decir, debe comprenderse en su complejidad, debe

2. Grupo Arte y pedagogía, en (pensamiento), (palabra) Y Obra, No. 1. Enero a junio de 2009, Revista de Artes, Universidad Pedagógica Nacional.



saberse contradictorio, frágil, no como en el modelo positivista de la educación, según el cual el sujeto se educa para ser asexualmente feliz.

No. El sujeto debe saberse también deprimible y predador, debe saberse fragmentado, debe saberse y reconocerse como ente experimental y experimentador, debe forjar sus valores y sus éticas y, en tal sentido, la educación artística, en tanto epistemología, en tanto sistema de conocimientos, en tanto simbolización, en tanto imaginario, también contribuye a que el sujeto reconozca esa, su complejidad.

No es pensable que hoy, parapetados en los supuestos valores que proporciona el arte, como la felicidad, la armonía consigo mismo, la libertad de las ataduras de los sistemas, se legitime o se institucionalice su uso educativo.

Lo que algunos académicos y artistas hemos reclamado en los últimos tiempos es la corrección de la postura, del uso social y político, casi institucional, que se ha dado al asunto del arte, la formación, la capacitación, la educación, que se desprende de un precepto de esta laya: *"el joven que empuña una guitarra, no empuñará un fusil"*. Esta suerte de lema, traduce una mirada harto reduccionista y maniquea, que más bien se corresponde con el pensamiento mágico, pero que se ha instalado con tal vehemencia, que prácticamente es política pública emplazada en los ámbitos culturales y artísticos del país profundo y, lo que es más grave, es el argumento fundamental de los gestores culturales al pujar por recursos oficiales.

El arte ha sido institucionalizado en los lugares de lo público, como una *metasalvación*, como metáfora bienhechora de lo constructivo, de lo positivo. El arte, en discursos de la institucionalidad política y educativa, ha sido acomodado en el lugar de la utilidad social como desactivador de conflictos, como paliativo, como alternativa ante las tentaciones del mal. *El ministerio de la Paz*, como se llamó al Ministerio de Cultura de Colombia en su momento, o las nominaciones de programa estructurales del mismo ministerio, como el *Programa nacional de música para la convivencia*; o los antiguos denominados *Tejedores de sociedad*; *Más arte, menos minas*, entre otros, señalan la opción utilitaria social del arte en los entornos de lo político, en donde, paradójicamente, no está suplida la formación regular del arte en la educación.

La institucionalización, entonces, se traza hacia la institucionalidad con una finalidad de bien común, de utilidad, en forma de bendición a la masa, ni siquiera en la lógica de que lo que caracteriza lo esencial del arte, lo nocional, lo dable y educable, es la complejidad de pensarse y saberse desde los ámbitos de la subjetividad.

Que las didácticas del arte se nutran de los discursos y los decursos, de los devenires, de los paradigmas del arte, debe ser una estrategia a traducir. El arte, en la educación, no se ha servido aún con propiedad en la complejidad de lo que aporta la pedagogía, la sicología del conocimiento, la antropología social y cultural. El arte en la educación, hasta donde se sabe, se solaza sobre sus propios yerros, insistiendo en esas nociones que hemos repetido, de forma y de sentido, adjetivas y sustantivas: que el arte busca y logra la liberación de los sujetos, que propicia su creatividad, que ennoblece la condición humana, que ayuda en el uso racional del tiempo libre, que hace mejores personas.

La preparación de artistas, en la educación, debe ser una premisa distinta a la posibilidad del arte como experiencia formativa para el conjunto de la sociedad. Las ritualizaciones propias del arte, la circulación, la capacitación técnica especializada, la industria del arte, presentan espacios de institucionalización social que se transformarán desde las presiones que los agentes sociales involucrados, en tanto

la perspectiva del arte, o lo artístico en la educación, precisa unos compromisos y comportamientos distintos, que se deben traducir desde las estrategias de consideración de los niños, los jóvenes y las demás poblaciones ajenas a la cotidianidad del arte.

Quienes hemos sido docentes en las instituciones educativas desde las básicas hasta las superiores, sabemos que **NO NOS ACOMODAMOS A LAS NECESIDADES DEL CONOCIMIENTO DE LA SOCIEDAD, SINO QUE INSERTAMOS LAS QUE CREEMOS SABER.** La educación, entonces, se verticaliza en su accionar. Como artista, como docente, reclamo *"mi experticia"* y, por lo tanto, no me ocupo de relativizar el conocimiento que me faculta como experto a los contextos de acción, sino que receto en masa y aplico o diseño currículos que siempre están asociados al activismo funcional: de nuevo el hacer, el juego, la realización ostensible. Y en esa figura, también aparecen los entornos familiares. En la escuela, cuando hay artes, los padres exigen que los niños tengan, posean, cuenten con competencias artísticas evidentes desde chicos, que suenen la flauta o el instrumento de cuerdas en primer plano, que hagan representaciones destacadas en las obras teatrales, que sea evidente el dominio de técnicas pictóricas,



aún a pesar de que muchos de ellos consideran, siguen considerando que la práctica artística como proyecto de vida será desaconsejable como oportunidad.

Las prácticas artísticas, con sus apelaciones funcionalistas hacia el centro de las disciplinas, tampoco ha podido referenciar los cambios que lo que se dice arte ha ido teniendo. La sociedad virtual, la que desde hace décadas se llama aldea global, tiende a echar por tierra las preciadas conquistas de la historia de las culturas humanas, que se habían complacido en la contemplación del máximo estadio del arte, en un neoclasicismo que no puede ser suficiente para responder las cuestiones de una sociedad que se globaliza, sí, pero

también se atomiza en innumerables, en inenarrables tribus, sectas, ghettos, grupúsculos o afiliaciones que no solamente se asumen como tal, sino que generan y regeneran, de manera cíclica, microculturas identitarias y formas de rehacer los discursos del arte, las modalidades del arte, los señuelos del arte. Es, se reafirma, un proceso cíclico, que tiende a institucionalizarse cuando esas pequeñas contraculturas se vuelven establecimiento, patrón, mercancía.

En este orden de ideas, es urgente contrastar estas miradas que no dudaría en llamar oportunistas, con lo que puede ser sustancial, inherente al arte, a ejemplo de *"los universos subliminales, el pensamiento especula-*

*tivo, la reacción y la expresividad en condiciones de confrontación”, como diría ese gran pedagogo que fue Keith Johnstone (1990), que a lo largo de su obra más importante, llamada *Impro*, señala los derroteros de la imaginación y los equipara al instinto de un animal perverso, que en la simbolización de rasgos expía los peligros de la materialización de gestos fraticidas.*

El conocimiento de los referentes culturales e históricos que han ido moldeando la concepción del hombre como sujeto de la cultura, la transitoriedad de las cosas, las preguntas sobre la espiritualidad, la filosofía del arte y otras, parecen más interesantes en la construcción de una institucionalidad de la

educación artística, más que la lucha por insertar las prácticas artísticas en la educación como un derecho laboral de los trabajadores del arte. Mientras no sea un derecho de quienes se educan comer el fruto del conocimiento, seguirá rodeándose de un artificio bienhechor, en un sentido banal y ligero. ¿Puede delegarse la responsabilidad al arte en la escuela, de que los hijos sean mejores hijos, de que se acaben las pandillas?

Hablarán los psicólogos, los antropólogos sociales, los sociólogos, del pulso eterno por “desodorizar” las fases de aprendizaje de los sujetos, que en su educación no conozcan los altibajos del mundo, que la idea



de la sanidad campee por sobre las ideas de los vicios y el malevaje. Que hayan campañas contra todo eso, que el arte en la educación pretenda institucionalizarse por ese camino, nos ayudará a confortarnos, a decirnos “*que hicimos lo adecuado*”, que advertimos, que moralmente estamos al margen; pero en tanto la educación siga manejando como tabúes los temas esenciales de los aprendizajes extra escolares y pretenda, a través de la distracción, del juego y de la lúdica, solventar los vacíos de las políticas integrales de prevención, no será una operación adecuada del todo.

¿A quiénes sino a nosotros, los académicos, corresponde advertir contra los “bienestares”, contra las fórmulas y los logros que parecen adentrarse en las conformaciones sociales? Quizá, hace medio siglo, cuando apenas se hablaba del arte en la educación, los discursos lúdico-pedagógicos rompieron de manera extraordinaria los viejos paradigmas del arte, la educación, la compostura, la urbanidad, la cultura y la sabiduría.

No hay que olvidarlo. Distingue al arte, en la historia de la condición humana, su papel como demoledor de los hábitos, como propulsor de las inquietudes en la comprensión de la condición humana. Al Marqués de Sade, según la obra dramática del autor alemán Peter Weiss *“Persecución y asesinato del Marqués de Sade, representado por los pacientes del asilo de Charenton, bajo la dirección del Marqués de Sade”*, se le podrá reconocer no como un delincuente, sino como un primer y atrevido interrogador de las zonas oscuras de la moral humana, esas que todos poseemos, esas historias secretas, privadas, absurdas, misteriosas, perversas. Así, desde el parapeto del arte, Sade aporta más al conocimiento del hombre que las doctrinas morales de la fe y el castigo. El hombre no es una creación para el bien, la noción del bien no es una elaboración concluida, puede ser tan maniquea como la versión del mal. En su ADN, en su génesis, el arte comporta ello, y ello se hace manifiesto a través de acciones, o creaciones, pero ello no es, en sí, no debe ser, el propósito de la educación artística, o mejor, de su inserción en el ámbito académico, en la institucionalidad de la escuela.

Colofón

Habría que convenir que estamos descubriendo, como artistas, un camino que no estaba en nuestras previsiones cuando nos asomamos a este mundo de las formaciones y las prácticas artísticas. En los albores de la formación, la técnica parecía cubrir, suplir, la necesidad de saber: saber del teatro, de la pintura. Después, conocer y contextualizar, estrechando un cerco alrededor del objeto del conocimiento. Más tarde la propia condición de realidad empezó a inclinar la balanza hacia la necesidad de conocer otros lugares, ya no solo concurrentes o tributarios de la práctica artística en cuestión, sino de los diversos entornos que la hacen posible, la incorporan, la relativizan. Ahora, es el tiempo de apartar las preocupaciones propias del arte, de las que deben asistir la presencia del arte en la escuela y, si consideramos que es una opción legítima y necesaria, es el tiempo de asumir como colectividad académica esta responsabilidad, para que no se empobrezca la lectura del arte como fundamento, sustancia, de la formación humana y social, que no se reduzca a un discurso politizado, superficial y sentimental del arte como salvador o redentor de la decadencia social.



Referencias

Keith Johnstone (1990) IMPRO. *Improvisación y el teatro*. Chile: Cuatro vientos.

Universidad Pedagógica Nacional. (2009). *Revista (Pensamiento), (Palabra) Y Obra*. No. 1.

José
Domingo
Garzón

jdgarzon@pedagogica.edu.co

Pedagogo, autor y director teatral. Maestro en Arte Dramático, Magíster laureado en Escrituras Creativas de la Universidad Nacional de Colombia. Perteneció a la planta de directores del Teatro Libre de Bogotá, fue director de la Fundación Índice Teatro; creador y director del Proyecto Pirámide. Co-autor de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, de la que es docente de planta. Fue Director creativo de TXT Publicidad, Gerente de Arte Dramático del IDCT, Decano de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional. Como dramaturgo, es autor de diez obras teatrales, todas ellas escenificadas. Ha dirigido la totalidad de sus obras y más de 30 montajes de autores del repertorio universal.

Ha obtenido el Premio Teatro para el Nuevo Milenio, en el año 2000; Premio Nacional de Cultura, Ministerio de Cultura en 2005, en Dirección a montaje teatral; Premio Nacional de Cultura -Dramaturgia- de la Universidad de Antioquia en 2006; Beca de creación dramática Iberescena en 2009. En la actualidad es el Vicerrector de Gestión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional.

Artículo recibido diciembre de 2010 y aceptado marzo de 2011.